



Repenser la didactique du français dans sa mission d'intégration en classe d'initiation (CLIN)

Lucile Cadet, Florence Rémy-Thomas, Marion Tellier

► To cite this version:

Lucile Cadet, Florence Rémy-Thomas, Marion Tellier. Repenser la didactique du français dans sa mission d'intégration en classe d'initiation (CLIN). Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2006, 38, pp.37-52. hal-00433318

HAL Id: hal-00433318

<https://hal.science/hal-00433318>

Submitted on 20 Nov 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Lucile Cadet, IUFM Nord Pas-de-Calais, Théodile
Florence Rémy-Thomas, université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3, Diltec
Marion Tellier, université Denis Diderot-Paris 7

Repenser la didactique du français dans sa mission d'intégration en classe d'initiation (CLIN)

Résumé : La classe d'initiation a besoin de se doter d'une didactique en faveur des élèves dont les appartenances langagières sont multiples¹. Cet article se propose de redéfinir la spécificité de cette classe dont la vocation est de dispenser un enseignement du français dans la perspective d'une intégration scolaire. C'est en réinterrogeant les différentes didactiques constituées du français (FLM/FLS/FLE) que seront esquissées les limites d'une didactique composite pour ouvrir sur une piste transversale, fondée sur un courant de recherche canadien d'une part et sur la démarche d'observation réfléchie de la langue à l'école d'autre part, dans la perspective d'établir une didactique du français à l'école élémentaire qui soit cohérente par rapport aux objectifs définis dans les programmes.

Mots clefs : didactique du français, français langue seconde, CLIN, observation réfléchie des langues, pédagogie du projet.

In the French educational system for primary school, the special classroom that welcomes immigrant children is called CLIN. It occurred to us that CLIN needs to consider and make the most of the different languages spoken by these immigrant children. This article aims at redefining the specificity of this classroom whose purpose is to help the children to reach a certain level of fluency in French and thus follow an ordinary education with French children.

C'est en partant du constat de l'absence de consensus autour des liens qui régissent les rapports entre les domaines du FLM, du FLE et du FLS et des didactiques qui leur sont associées que nous avons amorcé une réflexion pour les élèves allophones du premier degré. Dans le cadre spécifique de l'école élémentaire, il apparaît que l'enseignement du français dispensé dans les classes d'initiation (désormais et selon la terminologie en usage, CLIN) ne devrait pas relever du FLE ni du FLM mais de ce que l'on nomme le FLS. Cette dénomination est en effet actuellement employée dans les classes qui accueillent les élèves allophones² en France pour désigner la langue française, son statut sociolinguistique et sa didactique. Or, la didactique du FLS n'a jamais été suffisamment conceptualisée à ce niveau puisqu'en effet, de nombreux chercheurs et praticiens ont constaté que, dans les CLIN, l'enseignement du français empruntait souvent au FLE ou au FLM en ce qui concerne les méthodologies de référence invoquées, les outils pédagogiques utilisés et les activités mises en place, sans s'inscrire dans une véritable didactique du FLS et sans réellement convenir ni aux publics, ni aux objectifs, ni aux enseignants. Pour le premier degré, on ne peut se contenter, comme nous venons de le rappeler, d'emprunter ce qui a été conçu pour d'autres publics et dans d'autres contextes (politiques, sociolinguistiques, pédagogiques) mais on ne peut pas non plus oublier les liens étroits que FLM, FLE et FLS entretiennent tant sur les

¹ Nous empruntons cette terminologie à Véronique, D. (2005).

² A l'école élémentaire, les classes qui accueillent les élèves allophones ou nouvellement arrivés en France, selon la terminologie institutionnelle, sont appelées « classe d'initiation » ou « CLIN ». Au collège, on parle de « classe d'accueil » ou de « CLA ».

plans théoriques que pratiques. C'est donc dans la perspective de la recherche d'une didactique transversale que nous souhaitons inscrire notre étude. En effet, parler de didactiques FLE, FLS, FLM à l'école élémentaire ne nous semble pas convenir à la réalité du terrain. Il nous paraît plus pertinent d'essayer de construire un ensemble cohérent qui permettrait aux différents acteurs de l'enseignement/apprentissage d'évoluer dans une didactique du français décloisonnée puisque l'objectif final de l'école est toujours de développer des compétences discursives à l'oral comme à l'écrit afin de favoriser l'intégration sociale, scolaire et langagière de tous les élèves quelle que soit leur origine socioculturelle. Pour cela, nous rappellerons dans une première partie en quoi la CLIN constitue un lieu spécifique d'apprentissage de la langue française et pourquoi elle doit continuer à remplir sa mission d'intégration scolaire. Dans une seconde partie, nous nous référerons à une expérience menée au Canada, le programme du Français intensif, qui ouvre des pistes de réflexion pour le contexte français, pour finalement, dans une troisième partie, tenter de redéfinir les objectifs de la CLIN autour de propositions didactiques faisant référence aux concepts de pédagogie de projet et *d'observation réfléchie des langues*.

1. Vers une définition de la didactique du français en CLIN

1.1 Qu'est-ce qu'une CLIN ?

Les CLIN ont été créées en 1970 pour répondre aux besoins de l'époque de scolariser les enfants issus de l'immigration liée principalement au regroupement familial³. Elle a pour vocation d'accueillir, au sein de l'école élémentaire, des élèves allophones jusqu'à l'âge de 11 ans afin de les préparer à suivre le cursus scolaire ordinaire qui se déroule en français. Trois configurations se sont succédées depuis la création des CLIN⁴. On a tout d'abord créé des CLIN fermées qui constituaient, au sein des établissements scolaires, des classes indépendantes dans lesquelles les enfants suivaient pour une année scolaire maximum tous les enseignements. Par la suite, des CLIN semi-ouvertes puis ouvertes ont vu le jour afin de favoriser la mise en place de passerelles avec les classes ordinaires. Dans le cadre de la CLIN semi-ouverte, les enfants suivaient donc un enseignement de français que l'on qualifiait de FLE dans la mesure où la méthodologie sur laquelle on s'appuyait était issue du FLE et les élèves étaient, pour certaines activités, intégrés aux classes ordinaires. Dans le cadre de la CLIN ouverte, les enfants sont intégrés d'emblée aux classes ordinaires et bénéficient de plages horaires spécifiques lors desquelles ils quittent leur classe pour rejoindre un enseignant, spécialisé ou non dans l'accueil de ce type de public et suivre un enseignement renforcé de la langue française. Actuellement, le seul régime d'accueil qui demeure est la CLIN ouverte puisque tous les enfants allophones qui arrivent à l'école élémentaire doivent être inscrits dans une classe ordinaire correspondant à leur âge conformément à la circulaire de 2002⁵.

1.2. Quelle didactique du français pour la CLIN ?

Pour les enseignements qui ont trait à la langue française dans la classe ordinaire, on parle généralement de didactique du FLM et, comme nous l'avons précédemment indiqué, de FLS, pour les enseignements qui se déroulent dans la CLIN. Or, il nous semble que le choix du terme de FLS est avant tout lié à la situation sociolinguistique : on estime en effet que dès lors qu'un enseignement de langue a lieu en contexte homoglotte – c'est-à-dire dans un pays dans

³ Boyzon-Fradet, D. et Chiss, J.-L. (1997 : 23) distinguent les élèves issus de l'immigration en France selon qu'ils sont « étrangers nés à l'étranger », « étrangers nés en France » ou « enfants nés en France » dont l'un des deux parents est immigré. En dehors du cadre de la migration, il ne faudrait pas non plus oublier que tous les Français ne sont pas francophones natifs, qu'ils vivent sur le territoire français ou non.

⁴ Boyzon-Fradet, D. et Chiss, J.-L. (1997 : 25)

⁵ Les règles relatives à l'inscription et à la scolarisation des enfants d'origine étrangère ont été entièrement précisées dans les circulaires n°2002-063 du 20-3-2002 et n°2002-100 du 25-4-2002 publiées dans un numéro spécial du Bulletin Officiel de l'éducation nationale (BO Spécial n° 10 du 25 avril 2002).

lequel la langue enseignée est aussi présente dans le contexte social – il ne s’agit plus d’un enseignement de langue étrangère mais d’un enseignement de Langue Seconde (LS ou L2) (Besse, 2002, Defays & Deltour, 2003). Ce qui distingue DFLM de DFLE et de DFLS, semble donc être avant tout le type de public, le contexte d’enseignement/apprentissage et l’usage que les apprenants font ou non de la langue au quotidien, ce qui ne constitue en aucun cas une distinction didactique des trois notions. D’un point de vue didactique, depuis la question posée par D. Boyzon Fradet et J.L. Chiss (1997) dans leur ouvrage consacré à l’enseignement du français en contexte d’hétérogénéité linguistique et culturelle, on reconnaît une spécificité à l’élève allophone : celle de locuteur bi-plurilingue. Cette avancée a permis d’aboutir en 2001 à la publication d’un document d’accompagnement destiné au Collège⁶ mais qui n’a pas encore vu le jour pour le niveau élémentaire. Elaboré pour éviter l’éparpillement des méthodologies propres aux classes de FLS, réputées composites (Vigner, 2001, Chnane-Davin, 2004) car empruntant au FLE et au FLM, le document pour le Collège lance de nouvelles pistes, en proposant notamment une réflexion en direction des disciplines non linguistiques (dites DNL). Qu’en est-il pour le premier degré ? Dans l’attente d’un tel document qui préciserait les orientations théoriques et pratiques de l’enseignement du FLS pour l’école élémentaire, le seul objectif à partir duquel nous pouvons amorcer la discussion semble être celui énoncé par Cuq et Gruca (2003 : 141-142) qui signalent que la CLIN a pour ambition d’« [...] enseigner à écrire et à parler français à des jeunes étrangers, et à les rendre ainsi francophones [...]. » Il nous paraît intéressant de revenir sur l’expression « rendre francophone » afin d’en déterminer les constituants pour le public qui nous intéresse. En effet, si l’objectif de la didactique du FLS en contexte scolaire est effectivement d’enseigner à parler et à écrire en français, les contenus d’enseignement eux ne sont pas encore clairement définis.

1.3. Un continuum didactique en question

Dans le contexte scolaire en France aujourd’hui, on peut imaginer que le parcours de l’élève allophone transite du FLE au FLM en passant par une étape considérée encore comme transitoire, symbolisée par le FLS. Au niveau didactique, si l’on s’interroge sur les objectifs de chacun des 3 domaines, on constate que :

- en FLE, on vise en premier lieu à développer la compétence de communication de l’apprenant (Moirand, 1982) et en ce qui concerne l’enseignement de la structure de la langue on s’oriente davantage vers une conceptualisation grammaticale ;
- en FLM, si on se réfère aux programmes de 2002 de l’Education nationale pour l’école élémentaire actuellement en vigueur et plus précisément à ce qu’ils préconisent pour la maîtrise du langage et de la langue française, on note que :

« La maîtrise du langage et de la langue française est au centre des nouveaux programmes, à tous les niveaux de la scolarité primaire. Sans elle, en effet, un élève ne saurait construire les apprentissages que l’école, puis le collège lui proposent. De plus, c’est par la maîtrise du langage oral et écrit que chacun accède à cette culture partagée qui permet de communiquer avec autrui et de mieux comprendre le monde dans lequel on vit. »⁷

Si l’on veut comparer/rapprocher DFLM et DFLE, on peut constater que, dans les deux cas, c’est la compétence de communication qui est dans un premier temps visée et en ce qui concerne l’enseignement de la structure de la langue, la didactique du FLM comme celle du FLE ont mis en place des activités de conceptualisation grammaticale nommées pour le FLM « observation réfléchie de la langue française ». En revanche, en ce qui concerne le FLS à l’école élémentaire, ce ne sont ni les objectifs langagiers, ni les démarches pédagogiques qui sont définis mais c’est plutôt la visée finale qui est mise en avant, à savoir l’intégration de

⁶ Viala, A., Bertrand, D., Vigner, G. (dir.). *Le français langue seconde*, Paris, CNDP/Ministère de l’Éducation nationale, 2000, 44 p., Collège – série Repères.

⁷ Dossier de presse du 20 février 2002, *Les nouveaux programmes de l’école*, consulté dans sa version web.

l'élève la plus rapide possible en classe ordinaire. On constate donc un vide didactique autour de cette notion que l'on peut rapidement combler en s'appuyant sur les objectifs communs poursuivis par le FLE et le FLM. Ainsi donc, on peut envisager ces 3 notions, avant tout différenciées d'un point de vue sociolinguistique, comme faisant partie d'un même continuum didactique que l'on pourrait nommer *didactique du français à l'école élémentaire*. On rejoindrait alors la définition englobante proposée par Garcia-Debanc (1991 et 2001) :

« La didactique du français peut être définie comme la science qui a pour objet l'étude des conditions, des moyens et des étapes de l'appropriation par des élèves, au sein de l'institution scolaire, de pratiques culturelles, de compétences et de notions se rapportant à la pratique et à l'analyse de la langue et des discours, sous l'effet d'interventions d'enseignement conçues grâce à un traitement didactique explicite des sciences d'appui pertinentes pour le domaine d'apprentissage concerné (sciences du langage, psycholinguistique, théories de l'apprentissage) ».

Il convient donc à présent de repenser les orientations de la CLIN et de valoriser les compétences qu'elle permet de développer. Pour cela, nous nous proposons de nous inspirer d'une expérience menée au Canada appelée « français intensif ». Certes la situation sociolinguistique canadienne est différente de la nôtre dans la mesure où le statut de la langue française n'est pas le même mais aussi parce que les enfants allophones en France doivent maîtriser la langue française indispensable à leur intégration scolaire et sociale alors que les Canadiens anglophones apprennent le français dans le cadre du cursus scolaire en tant que matière indépendante des autres enseignements. Toutefois, le régime du français intensif repose sur des fondements théoriques qui nous semblent tout à fait pertinents et adaptables au contexte scolaire français. De plus, les résultats pleinement satisfaisants obtenus à l'issue de l'expérience méritent que l'on s'intéresse à cette démarche pédagogique innovante développée par C. Germain et J. Netten (2004a et b et article à paraître).

2. Un régime pédagogique innovant pour l'enseignement du français à l'école : le « français intensif »

Comme nous l'avons précédemment souligné, il existe des différences notables entre les contextes canadiens et français qui portent notamment sur la définition même de la notion de FLS et qu'il nous semble nécessaire de préciser d'emblée. Contrairement à la définition du FLS telle qu'elle est entendue en France, les Canadiens parlent de langue seconde ou L2 pour qualifier l'enseignement d'une des deux langues officielles du pays. Le français pour les écoliers anglophones se nomme donc FL2.

2.1. Les types de régimes pédagogiques traditionnels au Canada

Traditionnellement, au Canada, il existe 2 régimes d'enseignement du Français Langue Seconde (FL2): le français de base et l'immersion. Le français de base est le plus répandu dans les différentes provinces canadiennes (85% des élèves). Les enfants commencent l'apprentissage de la langue dès la 4^e année du primaire (9 ans) et il est obligatoire jusqu'à la 9^e année (14 ans). La langue est enseignée quotidiennement à raison d'environ 40 minutes par jour soit 90h/an. La conception sous-jacente de l'enseignement du français de base est que la langue est un objet d'étude qu'il convient d'analyser et de découvrir à travers, notamment, l'apprentissage de règles de grammaire. Ce savoir explicite sur la langue est ensuite exploité à travers des exercices d'application.

Les résultats obtenus en français par les enfants suivant ce régime pédagogique sont relativement décevants car, après cinq ans d'apprentissage de la langue, les élèves n'ont pas acquis une habileté à communiquer dans la langue seconde. Ils ne produisent que des phrases stéréotypées et ont de la difficulté à communiquer spontanément. Ils se montrent souvent découragés et décident de ne pas poursuivre l'apprentissage de cette matière qui devient optionnelle durant la suite de leur cursus scolaire.

Les raisons avancées de cet échec sont un nombre d'heures d'apprentissage trop réduit et trop éparpillé et un enseignement plus axé sur une connaissance linguistique précise que sur une capacité à communiquer dans la langue.

A l'inverse, l'immersion, l'autre régime pédagogique du FL2, ne présente pas le français comme une matière scolaire comme les autres mais comme une langue d'enseignement. En effet, quel que soit le mode d'immersion choisi (précoce, moyen ou tardif, total ou partiel), l'enseignement de tout ou partie des disciplines non linguistiques (DNL) a lieu en français. Il faut reconnaître que l'immersion est un régime sélectif qui ne touche que 15% des élèves. La conception sous-jacente de l'immersion est l'usage de la langue comme moyen d'apprendre et comme mode de communication. Ainsi, la connaissance du fonctionnement de la langue est souvent implicite. De plus, plusieurs études empiriques ont montré que l'activité de correction en classe porte principalement sur les erreurs commises dans la discipline enseignée et non sur les problèmes linguistiques ce qui conduit à une fossilisation des erreurs de grammaire chez les apprenants bien que leur aisance en français soit très bonne (J.F. Hamers & M. Blanc, 1983 ; C. Germain & J. Netten, 2004a).

Nous pouvons donc remarquer que le français de base vise à développer un savoir sur la langue tandis que l'immersion se focalise davantage sur le savoir-faire, c'est-à-dire sur la capacité à utiliser la langue dans différentes situations de communication. Le français intensif se veut à mi-chemin entre ces deux régimes pédagogiques.

2.2. Le français intensif : historique

Créées au Canada à la fin des années 60, les classes d'accueil d'enfants de migrants avaient pour objectif de développer l'aisance à l'oral en travaillant uniquement le français en classe, c'est-à-dire à l'exclusion de toute autre matière scolaire et ce pendant 5 mois. Au-delà de cette période d'apprentissage langagier intensif, les enfants devaient accéder aux classes régulières francophones (C. Germain & J. Netten, 2004a). Les résultats obtenus étaient si satisfaisants qu'il fut décidé de développer un régime similaire pour l'apprentissage de l'anglais par les enfants francophones, en compressant l'ensemble des matières scolaires pour laisser une place importante à l'enseignement de la langue anglaise pour une durée de 5 mois. Ce régime, appelé *anglais intensif*, est toujours utilisé dans certaines classes aujourd'hui au Québec. En revanche, l'équivalent pour l'enseignement du FL2, n'avait connu jusqu'en 1998, que quelques expériences isolées.

C'est ainsi que dès 1996, C. Germain et J. Netten ont commencé à conceptualiser le régime du *français intensif* qui a ensuite été expérimenté dans 23 classes, sur 587 élèves, entre 1998 et 2001. Ces élèves de 5^e ou 6^e année (10 ou 11 ans) sont donc passés d'un enseignement de 90h de français par an, en moyenne, à 250h/300h⁸.

Autre intérêt de l'étude, contrairement à l'immersion qui est un régime relativement élitiste, le français intensif a pour objectif d'intégrer tous types de populations apprenantes. Ainsi, l'étude a porté à la fois sur des écoles rurales et urbaines. Les enfants ont participé à l'expérience sur la base du volontariat et sans sélection préalable (C. Germain & J. Netten, 2004a).

2.3. Les théories sous-jacentes

Il y a trois théories qui sous-tendent les fondements théoriques du français intensif (Germain & Netten, à paraître) :

- La théorie neurolinguistique de Paradis

La première est la théorie neurolinguistique du bilinguisme de M. Paradis (1994 et 2004). Ce dernier propose de différencier mémoire déclarative et mémoire procédurale qui sont

⁸ En fait, les différentes écoles impliquées ne pouvaient pas toutes dispenser le même nombre d'heures de cours de français pour des raisons de manque de personnel enseignant. Ainsi, d'un bout à l'autre de l'échelle, une école a fourni un ensemble de 150h de français et une autre 350h. Ceci a, cependant, permis aux chercheurs de déterminer une quantité minimale d'heures de cours à dispenser pour que le régime soit efficace.

distinctes et localisées à différents endroits du cerveau. La première est associée à un savoir sur la langue tandis que la seconde concerne davantage l'utilisation de la langue en tant que savoir-faire. Selon la théorie de M. Paradis et « contrairement à une croyance largement répandue chez les enseignants de langue, ce n'est pas la mémoire déclarative, consciente, qui doit être procéduralisée : c'est-à-dire devenir non-consciente : il n'y a pas de transformation de la mémoire déclarative en mémoire procédurale. (...) Seule la compétence linguistique implicite peut être procéduralisée. » (à paraître : 3) Cette dernière doit être acquise de façon inconsciente et implicite pour ensuite être utilisée automatiquement. Ainsi C. Germain et J. Netten suggèrent de réserver l'usage du métalangage et des règles de grammaire explicites pour l'enseignement de l'écrit et de les mettre de côté lors de la pratique de l'oral.

- La théorie du double iceberg de Cummins

J. Cummins (1986 :81) critique une théorie qui circule chez certains enseignants et qui consiste à affirmer que l'utilisation d'une langue gêne l'acquisition d'une seconde. Cela s'appelle le modèle des compétences sous-jacentes séparées (Separate Underlying Proficiency ou SUP). Ceux qui croient en cette théorie perçoivent chaque langue comme un système indépendant à l'intérieur du cerveau de l'individu. Ainsi, les deux langues seraient deux systèmes distincts sans aucune compétence sous-jacente commune. Mais ceci ne peut être vrai dans la mesure où, par exemple, il nous faudrait réapprendre à lire à chaque apprentissage d'une nouvelle langue (ce qui n'est pas le cas). Nous n'aurions pas non plus la capacité d'interpréter ou d'effectuer une traduction d'une langue à l'autre. J. Cummins propose un modèle plus représentatif appelé modèle des compétences sous-jacentes communes (Common Underlying Proficiency ou CUP). Ainsi, les habiletés acquises pour une langue sont transférées à l'autre langue. Le modèle CUP nous aide à comprendre comment la conscience métalinguistique et les processus cognitifs développés dans une langue peuvent être utilisés avantageusement pour la maîtrise d'une seconde langue voire d'une troisième et même, théoriquement, d'une infinité de langues.

J. Cummins utilise la métaphore du « double iceberg » pour illustrer l'interdépendance des langues. La majeure partie de l'iceberg est sous la surface de l'eau et tout ce que l'on voit c'est la partie émergée. Avec le langage, c'est la même chose : les traits distinctifs et spécifiques d'une langue sont visibles (partie émergée) mais il y a également une grande quantité d'aspects cognitifs et linguistiques communs à différentes langues et qui se chevauchent (partie immergée). C'est sur cette dernière partie que nous devons nous appuyer pour développer des stratégies cognitives et métalinguistiques ; ainsi, en nous basant sur les connaissances et réflexions de notre langue maternelle nous pouvons analyser et comprendre le fonctionnement d'une L.E. On ne part jamais de zéro lorsque l'on apprend une L.E. (contrairement à la L.M.), on peut donc s'aider des compétences communes sous-jacentes aux différentes langues en présence. On peut imaginer que dans la partie émergée de l'iceberg, se trouvent les traits distinctifs relatifs à la prononciation, le vocabulaire et la grammaire, tandis que la partie immergée regroupe les aspects sémantiques et fonctionnels du langage, les stratégies cognitives d'analyse linguistique, la compétence en lecture, écriture, le métalangage etc.

- La théorie des processus cognitifs de Vygotski

Vygotski affirme que « le développement intellectuel de l'enfant n'est pas compartimenté et ne s'opère pas selon le système des disciplines scolaires...les différentes matières ont pour une part une base psychique commune. » (Vygotski, 1997 : 266-268). C. Germain et J. Netten (à paraître) utilisent également cette conception et remarquent que le cloisonnement des différentes matières scolaires n'est pas tout à fait « conforme » au développement cognitif de l'élève. En effet, les processus cognitifs développés dans chaque matière ne sont pas propres à celle-ci et peuvent être transférables et utilisables dans d'autres matières. Par exemple, le fait de résoudre un problème ou d'émettre et tester des hypothèses n'est pas l'apanage des

mathématiques mais sont des compétences nécessaires dans d'autres disciplines comme les langues étrangères, par exemple.

2.4. Principe du français intensif

L'enseignement intensif de la langue se fait sur une période de cinq mois consécutifs. L'augmentation du temps consacré au français passe nécessairement par la réduction du temps dédié aux autres matières. Les seules à être maintenues durant cette période sont les mathématiques ainsi que le sport, la musique et les arts plastiques. Contrairement à l'immersion, le français intensif n'est pas basé sur un enseignement de DNL en langue-cible mais sur une pratique exclusive de la langue dans le but de développer un savoir-faire. Au bout de cinq mois, on revient au régime pédagogique normal pour toutes les matières.

2.5. Principaux résultats

C. Germain et J. Netten (2004b) ont constaté que les enfants ayant suivi un nombre d'heures minimal d'au moins 250h dans le cadre du français intensifs étaient devenus plus autonomes dans leur apprentissage en général et qu'ils avaient appris à rechercher les informations dont ils avaient besoin en utilisant les outils mis à leur disposition (dictionnaires, ouvrages de référence, Internet...). Au niveau de l'autonomie langagière, les résultats obtenus tant à l'oral qu'à l'écrit par ces élèves sont qualifiés d'« excellents » par les auteurs. Enfin, dans leur autonomie générale, ces enfants sont plus indépendants, plus enclins que les autres à prendre des initiatives et plus motivés à participer en classe.

3. Vers une redéfinition des objectifs de la CLIN

Pour parvenir à mieux situer l'objet sur lequel portera l'enseignement/apprentissage en classe d'initiation, nous établirons la même distinction que celle proposée par Germain et Netten, à savoir le rôle que l'on attribue à la langue. Doit-elle être objet d'étude, moyen de communication ou langue d'enseignement ?

3.1. Une langue, plusieurs facettes

Germain et Netten attribuent des rôles différents à la langue selon les conceptions pédagogiques auxquelles elle se rapporte soit en tant qu'objet d'étude, soit comme moyen de communication, soit comme moyen d'enseignement. Une langue est conçue comme un objet d'étude lorsqu'elle est vue avant tout en tant que l'apprentissage d'un métalangage. Elle est conçue comme un moyen de communication lorsqu'elle est vue avant tout comme le développement d'une habileté à communiquer. Enfin, elle est conçue comme un moyen d'enseignement lorsqu'elle est utilisée pour faire acquérir, simultanément, d'autres matières scolaires (tel que les sciences humaines, les sciences, les mathématiques, etc.) comme c'est le cas dans le régime pédagogique de l'immersion. D'après Germain et Netten, pour être efficace, le français intensif doit reposer sur une pédagogie centrée sur l'apprenant et la communication authentique. Ainsi, l'enseignement se base sur des thèmes rejoignant les centres d'intérêts de l'élève et une pédagogie du projet⁹ qui permet à la classe de s'investir dans une réalisation concrète (poème collectif, exposé, exposition...). La mise en place de ce projet suscite un grand nombre d'interactions dans la langue cible et génère ainsi de la communication authentique. Dans le contexte français de la classe d'initiation, il nous semble

⁹ Dans ce type de pédagogie Germain et Netten précisent que: « Un projet est constitué d'une suite d'activités reliées qui aboutissent à une réalisation concrète : un dépliant, un exposé oral sur le mode de vie d'autrefois, une affiche murale, un poème collectif, etc. Un projet facilite les interactions entre élèves ainsi qu'entre élèves et enseignant, par la création d'un environnement suscitant des échanges spontanés et le recours à une utilisation signifiante de la langue. Les recherches empiriques sur la pédagogie du projet font toutes état d'un rapport entre des activités de la classe centrées autour d'un projet et la motivation des élèves ainsi que leur plus grand degré d'implication cognitive dans la réalisation des tâches proposées ». (Germain, C. & Netten J. (2004). "Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS". Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 7, 1, décembre 2004, pp. 55-69. http://alsic.u-strasbg.fr/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.htm, mis en ligne le 15/12/2004.

que les apports de ce programme pourraient se combiner autour des trois facettes précédemment citées et coexister soit de façon dissociée soit de façon simultanée afin de faire acquérir le plus tôt possible aux apprenants une aisance dans l'usage de la langue orale et de la langue écrite. Se servir d'une langue comme outil de médiation peut contribuer à diminuer la distance qui s'établit lorsque la langue ne représente qu'un objet d'étude. Toutefois, afin d'éviter la fossilisation des erreurs, il est recommandé d'effectuer des corrections (entendues au sens large de pédagogie de l'erreur) le plus systématiquement possible.

3.2. Démarches pédagogiques

Ainsi, on peut imaginer qu'agir avec la langue dans le cadre d'une pédagogie du projet peut rendre les élèves actifs dans la langue. Ce type de pédagogie correspond à bien des égards au modèle de la séquence, tel qu'il est décrit dans le document d'accompagnement du FLS pour le Collège (2000 : 53) dans la mesure où il est spécifié qu'il s'agit de :

« [...] développer une pédagogie sur un objectif en organisant l'ensemble du travail de la classe autour d'un projet sur une dizaine de séances. Le projet permet de mobiliser simultanément les activités de lecture, d'écriture, d'expression orale et de travail sur la langue elle-même. »

Le choix des projets doit permettre d'établir des comparaisons entre la réalité socioculturelle du pays d'accueil et celle du pays d'origine tout en correspondant aux centres d'intérêts des apprenants. C'est en travaillant en transversalité d'autres matières telles que l'éducation civique, l'histoire, la géographie etc. que l'on pourra anticiper les contenus des programmes scolaires de la classe ordinaire. Dans le cadre du français intensif, intégrer à l'enseignement/apprentissage de la langue des aspects propres aux autres matières scolaires justifie la compression de celles-ci. Il convient donc de choisir des thèmes de travail qui favoriseront l'entrée dans la culture scolaire, de manière à réduire la distance culturelle qui s'établit parfois de manière insidieuse dans le rapport pédagogique élèves-enseignants car ces élèves ne partagent pas encore les valeurs circulantes, celles qui se situent au-delà des didactiques. Ce curriculum que l'on nomme parfois le curriculum caché¹⁰ balise le parcours scolaire des élèves et sépare durablement ceux qui n'y ont pas accès. Ce type de pédagogie est aussi un des moyens de parvenir à travailler sur des contenus qui, sans cela, ne seraient jamais évoqués. C'est parce qu'elle transforme la classe en un lieu où chacun prend part à des activités collaboratives qu'elle peut insuffler une dynamique de groupe et créer une motivation accrue des élèves ainsi qu'un « plus grand degré d'implication cognitive dans la réalisation des tâches proposées » (Germain et Netten, 2004b : 8).

L'ensemble favorise l'aisance à l'oral, ce qui constitue comme nous l'avons vu, le principe de base du français intensif, dans la mesure où on active la mémoire procédurale plus apte à être ensuite transformée en mémoire déclarative (M. Paradis, 1994 et 2004). Cette compétence sera utile à l'élève lors de son intégration à la classe ordinaire puisqu'on lui demandera alors de réfléchir, voire de théoriser, sur la langue qu'il a apprise à parler, c'est-à-dire transformer du savoir-faire en savoir sur la langue et donc passer de la mémoire procédurale à la mémoire déclarative. Des moments de structuration langagière nous semblent donc à prévoir dès la CLIN pour rendre efficaces les connaissances dont les élèves auront besoin pour suivre les activités et les leçons qui se déroulent dans la classe de FLM.

3.3. Les langues comme outil de réflexion

Les enfants allophones sont des individus riches d'une ou de plusieurs langue(s)-culture(s) sur lesquelles ils s'appuient pour structurer leurs apprentissages. Dans les programmes de l'école élémentaire, pour les classes ordinaires, l'introduction de l'observation réfléchie de la langue française comme conception intégrée des savoirs sur la langue et l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale encourage à établir des comparaisons langagières entre la

¹⁰ Perrenoud, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.

langue française et d'autres langues¹¹. Cette reconnaissance de la spécificité de l'apprentissage de la grammaire au sens large autorise à penser autrement l'approche de la langue pour les élèves allophones : les relations entre le français et les autres langues sont posées dans leur interdépendance (Cummins, 1979, 2001). Cette approche présente une similitude avec la description des objectifs du projet Éveil aux langues¹² (Candelier, 2003) et nous permet de définir une spécificité nouvelle de l'apprentissage de la grammaire qui prend désormais le sens large d'activités destinées à sensibiliser les élèves à prendre mieux conscience de la langue qu'ils apprennent et de celle(s) qu'ils savent déjà. C'est dans cette perspective également que s'inscrit la démarche « Comparons nos langues »¹³ un document audiovisuel qui s'adresse aux enseignants et qui :

« propose de s'appuyer sur les scripts maternels des enfants pour aller vers le français puisque tout apprentissage des langues repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers pré-existants et la langue à apprendre. [...] La comparaison des différentes langues dans la classe ne sert pas à hiérarchiser les idiomes mais bien à en montrer les universaux singuliers (par exemple toutes les langues ont une syntaxe, comme la façon de marquer la négation, mais chacune le fait différemment). » (Auger, 2004).

Nous faisons l'hypothèse que dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde, notamment lorsqu'elle est langue de scolarisation¹⁴, il peut être utile d'un point de vue cognitif et langagier de développer cette conscience du langage car elle est l'une des dispositions qui peut contribuer à une meilleure intégration scolaire dans la mesure où elle s'inscrit dans un processus d'observation réfléchie commun à l'enseignement de la langue française et des langues des élèves. En effet, si l'objectif pour ces élèves est de viser l'intégration à la classe ordinaire, pourquoi ne pas aussi envisager un voyage à double sens entre la CLIN et la classe ordinaire ? En invitant les élèves francophones de la classe ordinaire à découvrir les langues des élèves de la CLIN par l'intermédiaire d'activités d'éveil au langage, on permettrait aux enfants d'une part de se rapprocher et de mieux se connaître et d'autre part, de développer chez tous les compétences cognitives suscitées par un travail de comparaison des langues. Comme le soulignent les programmes de 2002, réfléchir sur d'autres langues permettrait à tous de « [prendre] de la distance par rapport à sa propre langue et [d'en comprendre] mieux le fonctionnement ». Par ailleurs, certaines compétences transversales telles que savoir comprendre des consignes, savoir tester et valider des hypothèses sur une règle, élaborer des règles, résoudre des problèmes, savoir chercher des informations... seraient ainsi stimulées et mobilisables dans d'autres apprentissages. Sur ce point, Germain et Netten (à paraître), montrent que « [...] la plupart des processus cognitifs sont communs à plusieurs matières : les mêmes processus cognitifs se développeraient lors de l'apprentissage des diverses matières scolaires, y compris l'apprentissage et l'utilisation du FL2. » Comprendre, analyser et valoriser au sein de l'institution, l'apprentissage du français et des langues auprès des enfants allophones mais aussi auprès des enfants francophones permettrait donc d'envisager une didactique du français qui ne soit pas exclusive mais

¹¹ Dans le document d'accompagnement (à paraître) concernant l'observation réfléchie de la langue, des pistes allant dans ce sens sont suggérées p 14 : « Comment procèdent les langues pour exprimer le nombre ? Quelles sont les marques de pluriel qui s'entendent / qui ne s'entendent pas ? Les chaînes d'accord sont-elles aussi difficiles à repérer dans toutes les langues ? Il peut être aussi l'occasion de sensibiliser les enfants à l'arbitraire de la notion de genre ou de l'ordre des mots, aux valeurs de certains temps verbaux (le présent par exemple par rapport à la forme progressive en anglais ou les temps du passé ou la structure exclamative en espagnol). Les observations interviendront toujours après une pratique suffisante de la langue vivante étrangère. Elles s'appuieront, quand cela sera possible, sur des remarques d'élèves ».

¹² Le projet Evlang (acronyme de Éveil aux langues) impliquant des activités de comparaisons de langues a montré une motivation et un intérêt accrus pour le fonctionnement du langage lorsqu'il est associé au développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique, métacommunicatif et d'ordre cognitif. Voir le bilan de ce projet dans Candelier (2003).

¹³ Il s'agit d'un dvd diffusé par le CRDP Languedoc-Roussillon (2004) dont l'auteur N. Auger propose « une démarche interculturelle d'apprentissage du français pour les élèves nouvellement arrivés ».

¹⁴ Pour la notion de français de scolarisation, voir Verdhelan-Bourgade, M. (2003). Elle est entendue ici comme faisant référence à la fois à la langue d'enseignement et à la langue des apprentissages et de la communication scolaires.

inclusive, correspondant aux trois dimensions suggérées par Bautier (2002)¹⁵ : « [il s'agit de] construire avec les enfants *la langue comme pratique* (moyen de dire et moyen de faire), *comme système linguistique*, et *comme manière de penser et de construire un univers de référence*. L'objectif est d'amener les enfants à circuler dans des modes de parler-dire-penser différents. »

Conclusion

Ainsi, grâce aux apports du français intensif d'une part et, d'autre part, de ce que nous avons appelé, sur le modèle de l'observation réfléchie de la langue française, « l'observation réfléchie des langues », nous avons pu repenser les objectifs de la Clin. Il nous semble important de ne pas seulement l'envisager comme un lieu indépendant, intermédiaire et transitoire mais comme un moment privilégié pour le développement cognitif de l'apprenant et comme faisant partie intégrante de l'établissement scolaire. Chacune des expériences langagières ainsi sollicitées permet de découvrir que la langue est un outil qui est au service des connaissances et des savoirs que l'école doit construire pour tous les élèves car comme le rappelle Bautier (2002)¹⁶ : « [...] à l'école, si l'échange a un sens, ce n'est pas seulement au service de l'expression de l'élève ou de l'exercice de la communication, c'est aussi au service de contenus, de concepts à partager. »

Les différentes activités pédagogiques mises en place en CLIN devraient ainsi permettre de développer chez les apprenants des stratégies qui ne sont pas exclusives à l'apprentissage des langues mais qui sont transférables à d'autres apprentissages car, comme le souligne Vygotski (1997), il n'y a pas de cloisonnement des compétences par disciplines scolaires.

Enfin, faire découvrir à tous les élèves les langues et les cultures présentes au sein de l'institution scolaire et donc sur le territoire national, nous semble important tant dans le processus d'intégration que dans le développement de compétences d'apprentissage. En effet, valoriser la langue maternelle des enfants dont la langue est originellement étrangère se révélerait très positif pour eux tant dans la construction de leur identité que dans leur processus d'intégration sociale et scolaire car comparer et réfléchir sur les différentes langues en présence, outre l'ouverture sur le monde qu'une telle démarche suscite, permettrait d'activer et de développer des compétences cognitives variées transférables en français et enrichissantes pour tous les enfants.

¹⁵ *Lire et écrire pour penser et apprendre*, Actes des séminaires interacadémiques 2001-2002- Direction de l'enseignement scolaire. Publié le 12 février 2002. http://eduscol.education.fr/D0033/clasrelais_acte3.htm

¹⁶ *Ibidem*.

Bibliographie

- Auger, N. (2004), « Comparons nos langues », *Livret d'accompagnement*, CRDP Languedoc-Roussillon.
- Bautier, E. (2002) « Lire et écrire pour penser et apprendre » *Actes des séminaires interacadémiques 2001-2002*- Direction de l'enseignement scolaire. Publié le 12 février 2002. http://eduscol.education.fr/D0033/clasrelais_acte3.htm
- Besse, H. (2002) « De l'institution du français tel qu'il est enseigné/appris », in Martinez, P. (dir.). *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- Boyzon-Fradet, D. & Chiss, J.L. (1997) *Le français en classes hétérogènes : école et immigration*, Paris, Nathan Pédagogie.
- Candelier, M. (dir.). (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- Chiss, J.L. & Dabène, M. (coord.). (1992) Recherches en didactique du français et formation des enseignants, *Études de linguistique appliquée*, n° 87.
- Chiss, J.L., David, J. & Reuter, Y. (dir.) (2005) *La didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Savoirs et pratique ».
- Chnane-Davin, F. (2004) « Le Français langue seconde en France : appel à « l'interdidacticité », *Études de linguistique appliquée*, n°33, p.67-77.
- Cummins, J. (1979) « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children » *Review of Educational Research*, n°49, p. 80-95.
- Cummins, J. (2001) « The entry and exit fallacy in bilingual education », in Baker, C. et Hornberger, N. H. (textes réunis par), *An introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon, Multilingual Matters, p 110-138.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003) *Cours de didactique du français langues étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, coll. « FLE ».
- Defays, J.-M. & Deltour, S. (coll.). (2003) *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Sprimont, Mardaga.
- Defays, J.-M. et alii. (éd.). (2003a) *Les didactiques du français, un prisme irisé*, Cortil-Wodon, Belgique, Éditions Modulaires Européennes, InterCommunications S.P.R.L., coll. « Proximités-Didactique ».
- Defays, J.-M. et alii. (éd.). (2003b) *Didactiques du français, langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*, Cortil-Wodon, Belgique, Éditions Modulaires Européennes, InterCommunications S.P.R.L., coll. « Proximités-Didactique ».
- Defays, J.-M. et alii. (éd.). (2003c) *L'enseignement du français aux non-francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*, Cortil-Wodon, Belgique, Éditions Modulaires Européennes, InterCommunications S.P.R.L., coll. « Proximités-Didactique ».
- Garcia-Debanc, C. (1991) *HDR*, université Toulouse Le Mirail et reprise dans les cahiers Forell n°15 (2001) (Marquilló Larruy, M. dir.) *Questions d'épistémologie en didactique du français*.
- Germain, C. & Netten, J. (2004a) « La diversité des régimes pédagogiques du Français Langue Seconde au Canada », *Revue canadienne des langues vivantes*, numéro thématique « Le français intensif au Canada », vol.60, n°3.
- Germain, C. & Netten, J. (2004b) « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1, décembre 2004, p. 55-69. http://alsic.u-strasbg.fr/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.htm, mis en ligne le 15/12/2004.
- Germain, C. & Netten, J. (à paraître) « Transdisciplinarité et FLE/FL2 : les fondements du français intensif », *Cahiers de recherche de l'Université de Strasbourg*, Strasbourg.
- Hamers, J.F. et Blanc, M. (1983) *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.

La Maîtrise de la Langue au Collège (1997) CNDP.

Marquilló Larruy, M. (éd.). (2001) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, Les Cahiers FORELL, Université de Poitiers.

Moirand, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. « F ».

Paradis, M. (1994) « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : implications for bilingualism », N. Ellis (coord.) *Implicit and explicit learning of second languages*, London, Academic Press, pp. 393-419

Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins publishing Company.

Tagliante, C. (1994) *La classe de langue*, Paris, Clé-International.

Verdhelhan-Bourgade, M. (2002) *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

Véronique, D. (2005) « L'apprentissage de la langue et les appartenances langagières multiples : aspects d'une politique linguistique éducative », *Le français hier et aujourd'hui, Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, p.161-166.

Viala, A., Bertrand, D., Vigner, G. (dir.). (2000) *Le français langue seconde*, Paris, CNDP/Ministère de l'Éducation nationale, 44 p. Collège – série Repères

Vigner, G. (2001) *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé-International, coll. « DLE ».

Vygotski, L.S. (1997) *Pensée et langage*, 3^{ème} édition, Paris, La Dispute.

